



Descentrada, Vol. 5, n° 1, marzo-agosto 2021, e138. ISSN 2545-7284
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG)

Postura de practicantes docentes acerca del uso de las TIC y los estereotipos de género en los jardines de infantes

Students' views on the use of ICT in kindergartens in relation to gender stereotypes

Marko Gavriloski

marko.gavriloski@pef.upr.si
 Universidad de Primorska, Facultad de Educación,
 Departamento de Ciencias de la Educación, Eslovenia

Jurka Lepičnik Vodopivec

jurka.lepicnik@pef.upr.si
 Universidad de Primorska, Facultad de Educación,
 Departamento de Ciencias de la Educación, Eslovenia

Recepción: 18 Enero 2018
 Aprobación: 13 Octubre 2020
 Publicación: 01 Marzo 2021

Cita sugerida: Gavriloski, M. y Lepičnik Vodopivec, J. (2021). Postura de practicantes docentes acerca del uso de las TIC y los estereotipos de género en los jardines de infantes. *Descentrada*, 5(1), e138. <https://doi.org/10.24215/25457284e138>

Resumen: Independientemente de las estipulaciones existentes sobre igualdad de género, debemos ser conscientes de que quienes ejerzan la docencia en el futuro portan sus propios códigos culturales, ya que son producto del sistema del cual proceden. De este modo, crean los más variados estereotipos de género, los cuales pueden, inconscientemente, trasladar a estudiantes de nivel inicial. Nuestro interés en la investigación se centró en averiguar cuáles son las posturas de futuros/as docentes de preescolar en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el jardín de infantes, en relación a estereotipos de género. Los resultados indican que las personas entrevistadas no tienen ideas rígidas sobre género, pero surge aquí la posibilidad de que se hayan presentado respuestas socialmente aceptables. En relación al uso de las TIC en los jardines, se observa su aceptación como herramienta didáctica, en aquellos casos en que los niños y las niñas expresaran estereotipos de género. Con este artículo, deseamos presentar la posibilidad de existencia de una correlación entre el alfabetismo digital de los futuros maestros y maestras, y el juicio crítico a nivel de contenido en relación con estereotipos de género.

Palabras clave: TIC, Estereotipos de género, Futuros maestros y maestras, Competencias digitales, Alfabetismo digital.

Abstract: Irrespective of the existing provisions on gender equality, we must be aware that future teachers are carriers of their own cultural codes, as they are the product of the system from which they come. In this way, they create the most diverse gender stereotypes, which children can unconsciously transfer from the initial stage. Our research interest focused on finding out what positions future teachers take on gender stereotypes in relation to the use of information and communication technologies (ICT) in kindergarten. The results suggest that the respondents do not have rigid positions on gender, but it is possible that socially acceptable answers were presented here. For their positions on the use of ICT in the kindergarten they tend to use it and affirm that they would use it as a didactic tool in cases where boys and girls already express gender stereotypes. With this article we want to show the possibility of a connection between the digital literacy of future teachers and the critical assessment at the content level with regard to gender stereotypes.

Keywords: ICT, Gender stereotypes, Future educators, Digital literacy, Digital competence.



1. INTRODUCCIÓN

El *Libro Blanco de la educación y formación en la República de Eslovenia*¹ (2011) incluye cuestiones que tratan la temática de género y la (des)igualdad de género entre los desafíos estratégicos y la orientación del sistema de educación y formación para el siglo XXI. En el período preescolar, debe comenzarse a concientizar, desintegrar y evitar la formación de estereotipos de género.

A fines de lograr el objetivo y lo establecido en el *Informe* (2011) y el *Currículo para Jardines de Infantes* (1999), los maestros y las maestras de nivel inicial y primaria deberían tomar conciencia de sus propios estereotipos de género para, posteriormente, con la ayuda de las TIC, poder ayudar a desintegrar y reducir los existentes entre sus estudiantes. Con este artículo, deseamos presentar la posibilidad de existencia de una correlación entre el alfabetismo digital de los futuros maestros y maestras y el juicio crítico a nivel de contenido en relación con los estereotipos de género.

En los primeros apartados de este estudio, haremos un balance sobre TIC y género. En la segunda parte, adelantaremos resultados de investigación con base a una encuesta sobre el tema, realizada a estudiantes de magisterio de nivel de preescolar.

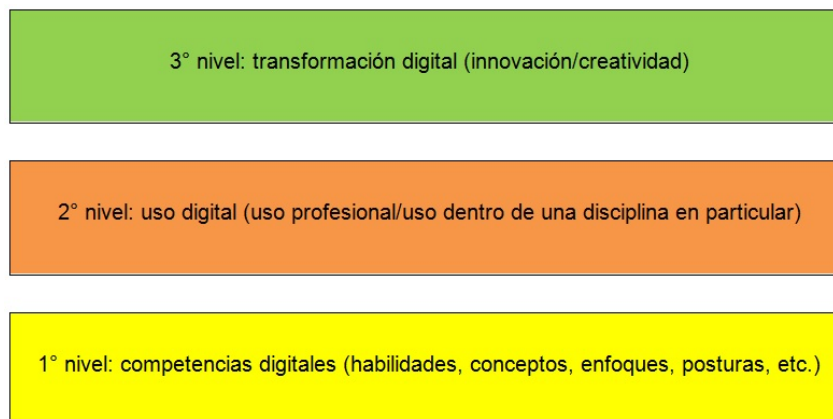
2. EL SIGNIFICADO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN, LA FORMACIÓN Y EL ALFABETISMO DIGITAL

El mismo proceso de implementación de tecnologías en el ámbito de la educación comenzó a principios de la década del '80 del siglo pasado (Somekh, 2007), habiendo sido este campo investigado exhaustivamente y actualizado en la última década con igual rapidez que la misma tecnología (Anastasiades y Zaranis, 2017).

Numerosos estudios (Ihmeide o Al-Maadadi, 2018; Kerckaert, Vanderlinde y van Braak, 2015; Heider y Jalongo, 2015) y los planificadores de políticas educativas (Bocconi, Kampylis y Punie, 2012) recalcan que también los maestros y las maestras de nivel inicial deben poseer competencias digitales. En cuanto a estas destrezas, se remiten al marco de referencia de competencias europeo (2006) y a las habilidades y aptitudes del siglo XXI, las cuales son definidas por Ananiadou y Claro (2009). Ambos mencionan también el alfabetismo digital como una de las principales capacidades que habría de adoptar el alumnado. Esto está relacionado con la idoneidad para la búsqueda, recolección y procesamiento de la información, como así también con un juicio crítico sobre la información obtenida con la ayuda de las TIC (European commission, 2018). En otras palabras, esto significa que la competencia digital implica, además, un juicio crítico a nivel del contenido y no meramente el uso técnico de los medios de las TIC.

Gran parte de los estudios referenciados y diferentes documentos mencionan las competencias digitales, que debemos diferenciar del alfabetismo digital. Martin y Grudziecki (2006) indican que este último está compuesto por tres niveles (Gráfico 1).

GRÁFICO 1
Niveles de alfabetismo digital



Fuente: Martin y Grudziecki, 2006, p. 255.

La competencia digital representa meramente un nivel básico, pero incluye un amplio espectro de habilidades. Cuando hablamos de alfabetismo digital debemos ser conscientes de los tres niveles. Además, el alfabetismo digital incluye el uso exitoso de las competencias digitales en diferentes situaciones de vida. De acuerdo con esta definición, docentes de nivel inicial, primaria y otros deberían, además del primer nivel, dominar también el segundo y el tercero.

3. LAS TIC EN EL NIVEL INICIAL

Vitoulis (2017) afirma que para futuros docentes es importante la obtención de experiencias positivas acerca de la inclusión de TIC en el jardín de nivel inicial. De este modo, se remite a Thompson (1992), quien constató que las convicciones de los individuos se ven modificadas con la influencia de diferentes experiencias. Al tener en cuenta experiencias positivas (Mueller, Wood, Willoughby, Ross y Specht, 2008; Teo, 2009), reflexión crítica, una orientación apropiada e información a lo largo de este proceso, cada docente puede modificar sus inclinaciones y convicciones acerca del uso de las TIC. Vitoulisi (2017) investigó las posturas de futuros y futuras docentes de preescolar en relación con el uso de computadoras en el jardín de infantes y comprobó que las posiciones negativas se veían modificadas bajo la influencia de una experiencia positiva y un uso real. Asimismo, confirmó los resultados de investigaciones anteriores (Gialamas y Nikolopoulou, 2010), indicando que la prudencia de practicantes en el uso de las TIC en el jardín de infantes no puede ser relacionada con su nivel de conocimiento sobre ello sino, principalmente, con experiencias educativas. En relación a ello, Vitoulisi presenta las constataciones de numerosos autores (Afshari, Kamariah, Abu Bakar, Su Luan, Abu Samah y Say Fooi, 2009; Albirini 2006; Zaranisand Oikonomidis, 2014; Bingimlas 2009; Zaranis y Oikonomidis, 2014), según los cuales es importante que futuros pedagogos y pedagogas tengan familiaridad con las aplicaciones prácticas de las posibilidades de enseñanza y un uso didáctico de la tecnología en el proceso educativo y no con los últimos conocimientos teóricos sobre tecnología. La limitación de la investigación realizada por Vitoulisi (2017) reside en que presenta una reducida muestra estadística. A pesar de ello, otros estudios ya mencionados llegaron a similares conclusiones.

Las investigaciones presentadas demuestran que en la implementación y en el uso razonable de las TIC en el jardín de infantes es especialmente importante la relación con la tecnología. Esta relación puede influir de forma relevante sobre el desarrollo de la competencia digital y el alfabetismo digital. Las investigaciones

indican que un vínculo positivo con las TIC es de ayuda para quienes participan del proceso de educación e influye de forma positiva sobre la introducción de las TIC en la enseñanza (Tondeur, Valcke, Van Braak, 2008; Teo, 2008; Demirci, 2009). En relación a ello, podemos concluir que una relación orientada de forma positiva hacia la tecnología aumenta las posibilidades de que los maestros y las maestras de preescolar mejoren sus propias competencias digitales y el alfabetismo digital, lo cual aumentaría la (auto)confianza e inclinación hacia el uso de las TIC en el proceso pedagógico de cada docente.

4. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Los estereotipos de género son creencias de que las mujeres y los hombres tienen o deben presentar características típicas, las cuales son exclusivamente propias para su género. Investigaciones más antiguas (Intons-Peterson, 1988; Kuhn, Nash y Bruckner, 1978) indican que, a los dos años y medio, los niños y las niñas ya conocen determinados estereotipos de género básicos. De este modo, afirman que las niñas tienen cabello largo y con rulos, que lloran mucho; mientras que los niños son más altos, más fuertes y que, frecuentemente, pueden propinar golpes. Los estereotipos influyen sobre infantes de diversas maneras (Miller y Trautner citado en Ruble, 2006). Tanto niños y niñas como adultos, los utilizan en la toma de decisiones sobre otras personas, especialmente en los casos en los que su información sobre otros u otras es limitada (Martin, 1989; Martin y Ruble, 2004). Estos juicios están relacionados con actividades y experiencias conocidas. Los estereotipos de los niños y de las niñas influyen, asimismo, en su memoria, ya que en general recuerdan información que se adecua a sus creencias estereotípicas (Strangor y Mcmillan, 1992). Los niños y las niñas menores tienen más recuerdos con relación a personas que identifican como de su propio género que con el contrario (Signorella, Bigler y Liben, 1998). Los estereotipos de género, se desarrollan, aproximadamente, entre los dos y los seis años, es decir, en la época en que ya existe una firme comprensión del varón y la mujer. Esta comprensión se torna más flexible entre los seis y los once años (Trautner et al., 2005). En este proceso, también juega un papel clave el juego infantil, a través del cual también se refuerzan los estereotipos de género. Sin embargo, debemos saber que estos son transmitidos en el proceso de educación y formación por parte de padres y madres, los medios, docentes, pares y otro tipo de interacción: juguetes, vestimenta, historias, expectativas, etc. (Crespi, 2004; Santrock, 1994). Algunas investigaciones más modernas (Bian, Leslie y Cimpian, 2017; McDonnell y Morley, 2015) demostraron que los estereotipos de género sobre la capacidad intelectual se desarrollan ya a temprana edad y tienen un fuerte impacto en los intereses de cada infante. Son, precisamente, los estereotipos que indican que los niños son intelectualmente más capaces que las niñas y apartan a las mismas de determinados campos de estudio (por ejemplo, la física, la filosofía, la informática, etc.). Para revertir la tendencia hacia áreas profesionales no marcadas por el género, debemos fortalecer la deconstrucción de estereotipos de género ya desde la temprana edad a través del sistema educativo.

5. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Los maestros y las maestras de preescolar deberían, de acuerdo con el *Currículo para jardines* (1999, p. 37), advertir a los niños y las niñas sobre los efectos perjudiciales del sexismo y no permitir “comentarios, incitaciones y hechos que estereotipan”. Asimismo, deberían considerar las estipulaciones en cuanto a la igualdad de género. Los y las docentes de nivel inicial son parte y resultado de este sistema de relaciones sociales (Berger y Luckmann, 1988) así como portan su propio código cultural con las más variadas posturas y estereotipos de género. Por estos motivos, en la investigación nos interesó saber cuáles son las posturas de los futuros maestros y maestras de preescolar acerca del uso de las TIC en el nivel inicial, y también cuáles son sus posturas acerca de los estereotipos de género. Asimismo, quisimos saber cómo es la experiencia

del uso de las TIC en la formación de maestros y las maestras que, siendo aún estudiantes, trabajan en la institución y buscan obtener un mayor nivel de educación. La finalidad de la investigación es conocer las posturas de los y las estudiantes acerca del uso de las TIC en el jardín y sus estereotipos de género, a fines de constatar la conexión entre su juicio crítico a nivel de contenido y posturas sobre estereotipos de género. Al realizar el trabajo, aplicamos un método de investigación pedagógica descriptivo y causal-no experimental. La muestra está conformada por 281 estudiantes regulares y de la modalidad de estudios para estudiantes con obligaciones laborales² del programa de estudios superiores de 1° nivel Educación preescolar y del programa de estudios de maestría de 2° nivel de Educación temprana de la Universidad de Primorska, Facultad de Pedagogía.

A fines de la investigación fue utilizado un cuestionario compuesto por 9 grupos de escalas de tipo Likert. El cuestionario está conformado por 86 afirmaciones, las cuales están distribuidas en cada uno de los grupos. En el Cuadro 1 se presentan, debido a la extensión del cuestionario, solamente dos grupos. Hemos medido los indicadores con la escala de Likert del 1 al 5, donde 1 significa “completamente de acuerdo” y 5 significa “absolutamente en desacuerdo”. La encuesta se realizó mediante una aplicación abierta para encuestas en línea 1KA en los meses de febrero y marzo de 2018. Los datos fueron procesados con el programa SPSS (25.0).

CUADRO 1
Escala de medición y fiabilidad

Grupos	Escala de medición	Coefficiente de Alfa de Crombach	Nro. de indicadores
1.	Postura acerca del uso de las TIC en los jardines de infantes	0,84	8

Fuente: elaboración propia con base a encuesta.

Dado que nos interesaba básicamente la postura de los y las estudiantes acerca del uso de las TIC en el jardín y la postura en relación a los estereotipos de género, en esta etapa no validamos el cuestionario. Se trata de la 1° fase de la validación, en la cual nos interesaba qué puntos de vista serán expresados y qué conceptos mediremos en la 2° fase de validación. En esta fase de la investigación no realizamos análisis estadísticos ya que, en un principio, no establecimos hipótesis, sino que solamente queríamos averiguar y reconocer las posturas en relación a cada cuestión particular objeto de la medición. Sin perjuicio de ello, calculamos la fiabilidad del cuestionario y para cada grupo (escala de medición) calculamos el coeficiente de Alfa de Cronbach. En todos los grupos, ese coeficiente es mayor de 0,7; lo cual indica la fiabilidad del cuestionario.

6. SOBRE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y LA IGUALDAD DE GÉNERO

El grupo de indicadores sobre el uso de las TIC en el jardín (gráfico 3) está mayormente relacionado con los estereotipos y la igualdad de género. A través de las respuestas, no se detecta que los encuestados tengan posturas firmes acerca de estereotipos de género o el no uso de las TIC en los jardines, pero en este punto debemos considerar también la posibilidad de brindar respuestas socialmente esperables.

CUADRO 2
Postura acerca del uso de las TIC en el jardín de infantes

Postura acerca del uso de las TIC en el jardín	Completamente de acuerdo		De acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		No estoy de acuerdo		Absolutamente en desacuerdo		Total	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Buscaría en Internet dibujos animados no estereotipados y educativos y los reproduciría en el jardín.	66	23	132	47	47	17	27	10	9	3	281	100
Con la ayuda de la computadora le presentaría a los niños mujeres importantes de la ciencia, la técnica y profesiones masculinas tradicionales.	45	16	105	37	64	23	41	15	26	9	281	100
A los niños en el jardín les mostraría un video en el cual los niños juegan con juguetes para niñas.	66	23	103	37	57	20	34	12	21	7	281	100
En el jardín con la ayuda de TIC implementaría un día técnico, incentivando a colaborar en ello tanto a niños como a niñas.	116	41	113	40	27	10	16	6	9	3	281	100
En Internet buscaría los más diversos casos de igualdad de género, los cuales fuesen apropiados para niños y los presentaría en mi grupo	132	47	104	37	28	10	11	4	6	2	281	100
Incentivaría también a niñas a usar la computadora.	147	52	86	31	23	8	12	4	13	5	281	100
Si los niños expresaran los estereotipos de género, podría hablar con ellos sobre esto, reforzando la explicación con un dibujo animado adecuado no estereotipado.	132	47	95	34	26	9	20	7	8	3	281	100
En el jardín deberían implementar un rincón de medios	43	15	102	36	68	24	47	17	21	7	281	100

Fuente: elaboración propia con base a encuesta.

El 70% de las personas interrogadas está “completamente de acuerdo” o “de acuerdo” con que en Internet buscaría dibujos animados no estereotipados y educativos y los reproducirían en el jardín. Esta afirmación se relaciona con el indicador de que, en el caso de expresión de estereotipos de género por parte de los niños y de las niñas, las personas encuestadas hablarían sobre el tema y reforzarían la explicación con un dibujo animado adecuado no estereotipado. Con dicha afirmación, está “completamente de acuerdo” el 81%. El 84 % está “completamente de acuerdo” o “de acuerdo” con que en Internet buscaría los más diversos ejemplos de igualdad de género que fueran apropiados para niños y los presentaría a su grupo. El 83 % está “completamente de acuerdo” o “de acuerdo” con que incentivaría a las niñas a usar la computadora. En el jardín, el 81% (“completamente de acuerdo” o “de acuerdo”) de los encuestados implementaría un día técnico y del mismo modo incentivaría a los niños y a las niñas a participar. Un tanto menores son los porcentajes en las dos afirmaciones. El 60% está “completamente de acuerdo” o “de acuerdo” con que mostraría a los niños en el jardín un video en el cual los niños juegan con juguetes para niñas; el 53% “completamente de acuerdo” o “de acuerdo” con que con la ayuda de la computadora presentaría mujeres importantes del campo de la ciencia, la técnica y profesiones tradicionalmente masculinas. Sería interesante averiguar por qué surge una diferencia entre el último indicador y la afirmación sobre los ejemplos de igualdad de género (84 %), lo cual podría atribuirse a la presentación de respuestas socialmente aceptables. No debemos olvidar el género de los encuestados, ya que puede tener un impacto significativo en las respuestas. En este caso, solo se encuestó a mujeres. No hemos vinculado específicamente la categoría de género a conjuntos individuales de oraciones en el cuestionario.

A pesar de que a través de las respuestas no hemos detectado firmes posturas en cuanto a estereotipos de género, estos resultados deberían ser verificados con investigaciones futuras y, también, combinando métodos de investigación. La inclinación hacia el uso de las TIC en el jardín de infantes no significa necesariamente que los y las estudiantes tengan también desarrolladas las competencias digitales, pero una determinada actitud crítica se va esbozando a través de estas respuestas. Definitivamente, sería razonable averiguar, tal como destacan Vitoulisi (2017) y Nikolopoulou y Gialamas (2015), cuál es la conexión entre las experiencias del uso de TIC en el jardín de infantes y sus convicciones acerca del uso de las TIC.

Con el último grupo (Cuadro 3), quisimos averiguar cuáles son las experiencias con el uso de las TIC por parte de estudiantes que ya trabajan en el jardín.

CUADRO 3
Experiencia con el uso de las TIC en el jardín

Experiencia con el uso de las TIC en el jardín	Completamente de acuerdo		De acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		No estoy de acuerdo		Absolutamente en desacuerdo		Total	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Con el uso de las TIC en el jardín el incentivar me resulta más fácil.	11	7	65	44	24	16	26	18	22	15	148	100
Entiendo las TIC meramente como una herramienta didáctica y no como un reemplazo de las actividades de las diferentes áreas del currículo.	87	59	45	30	8	5	6	4	2	1	148	100
Con el uso de las TIC en el jardín amplío mi conocimiento profesional.	47	32	64	43	17	11	19	13	1	1	148	100
Las experiencias muestran que los niños con el uso de las TIC en el jardín adquieren determinados conocimientos.	31	21	66	45	29	20	18	12	4	3	148	100
Los niños que en el jardín utilizan las TIC bajo supervisión son más competentes.	25	17	55	37	43	29	22	15	3	2	148	100
Con mis competencias de TIC puedo influir en la educación sobre medios de los niños de preescolar.	42	28	62	42	27	18	13	9	4	3	148	100

Fuente: elaboración propia con base a encuesta.

La mayoría (89%), “está de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con que las TIC son meramente una herramienta didáctica y no un reemplazo de las actividades de los diferentes ámbitos del plan de estudios. A pesar de no tratarse de una experiencia directa y esta convicción puede elaborarse en base a diferentes experiencias, se muestra en ello una especie de relación crítica hacia el uso adecuado de las TIC en el jardín en base al contenido elegido. Pero, con el uso de las TIC en el jardín, no tienen experiencias similares. De este modo, los porcentajes son menores, pero aun así se trata –en la mayoría— de más de la mitad de las personas encuestadas, las cuales se inclinaron por una afirmación en particular. De este modo, por ejemplo, el 51% “está de acuerdo” o “completamente en desacuerdo” con que con el uso de las TIC en el jardín es más fácil motivar a los niños y a las niñas, y el 70% “está de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con que con sus competencias en cuanto a las TIC pueden influir en la educación en materia de medios en criaturas de preescolar. El 54% está de acuerdo o completamente de acuerdo con que la competencia del niño o la niña aumenta con la capacitación profesional.

Dados los resultados, podemos concluir que quizás los maestros y las maestras que, siendo aún estudiantes, trabajan en la institución y buscan obtener un mayor nivel de educación, los cuales están de acuerdo o

completamente de acuerdo con las afirmaciones presentadas, tienen experiencias positivas con el uso de las TIC en el jardín.

7. CONCLUSIÓN

En la investigación, nos interesaba averiguar cuáles eran las posturas de los/las estudiantes del programa de estudios superiores de Educación preescolar acerca del uso de las TIC en el jardín y los estereotipos de género. La encuesta con la cual realizamos la medición de los indicadores por cada grupo en particular fue elaborada de forma compleja, por lo que obtuvimos una gran cantidad de información, aunque no toda fue presentada. A pesar de que algunas investigaciones (Vitoulisi, 2017; Nikolopoulou y Gialamas, 2015; Masoumi, 2015) indican que la inclinación de futuros docentes hacia el uso de las TIC en los jardines de infantes tiene una relevancia clave, no podemos afirmar con seguridad que quienes enseñarán en preescolar y participaron la presente investigación se inclinan de forma positiva o negativa en relación al uso de las TIC en el jardín. En ello, nos vemos limitados por las características del cuestionario y la posibilidad de que se hayan presentado respuestas socialmente aceptables.

En las reflexiones teóricas que recogimos de los antecedentes de investigación, hemos presentado la posibilidad de existencia de una conexión entre el alfabetismo digital de futuros y futuras docentes de preescolar, y su elección crítica de contenido de cada ámbito en particular. Pero la pregunta planteada es si deberían previamente adoptar un determinado contenido y saber seleccionar de forma crítica información clave, para solamente después añadir este contenido al marco de competencias digitales y alfabetismo digital ¿o el proceso es inverso? Puede tratarse también de un proceso paralelo. Pero, a pesar de ello, debemos saber que los y las docentes a futuro deberían conocer y hacer un seguimiento de sus estereotipos de género, para poder observarlos y deconstruirlos de forma profesional y competente, tanto en los niños y las niñas como en sí mismos/as. Las TIC, en este caso, pueden ser meramente una herramienta didáctica, tal como lo constatan estudiantes que ya trabajan en jardines de infantes.

En el *Currículo para jardines de infantes* (1999, p. 37) está explícitamente indicado que los maestros y las maestras de jardín deben advertir a los niños y las niñas sobre los efectos perjudiciales del sexismo y “el racismo o el nacionalismo, no dando lugar a comentarios, incitaciones y hechos que estereotipan a la gente (...) Se evita el uso sexista de la lengua”. En la encuesta, hemos presentado también esta afirmación, la cual ha sido extraída del *Currículopara jardines de infantes*. En los resultados, esta afirmación no está presentada, pero es interesante, ya que un 40% de las personas encuestadas está “está en desacuerdo” o “completamente en desacuerdo” con presentar a los niños el concepto de sexismo en el jardín. ¿Esto podría significar que no conocen el contenido en el *Currículopara jardines de infantes* o forjan la creencia de que los infantes son para este tipo de información aún demasiado pequeños? En relación a ello, podemos también preguntarnos en qué medida el bajo grado de estereotipos de género expresados está relacionado con respuestas socialmente aceptables, si sabemos que existe un consenso social de que no es apropiado expresar estereotipos de género, a pesar de que son parte del código cultural.

La competencia digital significaría también el juicio crítico a nivel de contenido. Así, podemos plantearnos la pregunta de si es posible para el individuo que no tiene estereotipos de género expresados a nivel consciente, pero de forma competente utiliza las TIC. ¿Decimos, entonces, que tiene desarrollada la competencia digital? ¿Se trata de un juicio crítico a nivel de contenido en cualquier ámbito o solamente para aquellos ámbitos directamente relacionados con los objetivos del *Currículo para jardines de infantes*?

Más allá de que tengamos al final más preguntas que respuestas, debemos ser conscientes de que la investigación de competencias de los y las estudiantes se trata de un proceso dinámico, ya que estas competencias se desarrollan y amplían. Además, queda abierta la pregunta de si podemos solamente con el cuestionario averiguar cuál es la relación de los y las estudiantes en relación al uso de las TIC en el jardín de infantes. Al fin y al cabo, las competencias están compuestas por habilidades, conceptos, enfoques, conductas

y otros aspectos, expresándose en diferentes situaciones de diferentes maneras. Con la investigación hemos obtenido un primer vistazo a las posturas de los y las estudiantes acerca del uso de las TIC en el jardín, pero deberíamos continuar investigando las cuestiones arriba mencionadas con el uso de diferentes enfoques. Quizás, es incluso más importante concentrarnos en la creación de experiencias positivas (Teo 2009; Mueller et al 2008; Thompson 1992) en relación con la implementación de las TIC en el jardín, con las cuales podríamos más fácilmente modificar su inclinación hacia el uso mismo, tal como se establece en las *Orientaciones para el uso de las TIC en el jardín de infantes* (2016), más que meramente enseñar al estudiantado la teoría en este campo.

REFERENCIAS

- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41, OECD Publishing.
- Anastasiades, P. y Zaranis, N. (Ed.) (2017). *Research on e-Learning and ICT in Education. Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*. Springer International Publishing.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [Libro Blanco de la Educación en la República de Eslovenia (2011). Liubliana: Ministerio de Educación y Deporte].
- Bian, L., Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389–391
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books Ltd.
- Bocconi, S., Kampylis, P. G. y Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/innovating-learning-key-elements-developing-creative-classrooms-europe>
- Crespi, I. (2004). *Socialization and gender roles within the family: A study on adolescents and their parents in Great Britain*. Milan: Department of Sociology, Catholic University of Milan.
- Demirci, A. (2009). How do Teachers Approach New Technologies: Geography Teachers' Attitudes towards Geographic Information Systems (GIS). *European Journal of Educational Studies*, 1(1), 43–53.
- European commission. (2018). *Proposal for a council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. Brussels. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- Heider, K. L. y Jalongo, M. R. (Eds.) (2015). *Young Children and Families in the Information Age. Applications of Technology in Early Childhood*. Springer Netherlands.
- Ihmeide, F. y Al-Maadadi, F. (2018). Towards Improving Kindergarten Teachers' Practices Regarding the Integration of ICT into Early Years Settings. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 65–78.
- Intons-Peterson, M. J. (1988). *Children's concepts of gender*. Norwood: Ablex Pub. Corp.
- Kerckaert, S., Vanderlinde, R. y van Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183–199.
- Kuhn, D., Nash, S. C. y Brucken, L. (1978). Sex Roles Concepts of Two- and Three-Year-Olds. *Child Development*, 49(2), 445–451.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo. [Currículo para jardines de infantes, Liubliana: Ministerio de Educación y Deporte, Instituto de educación.].
- Martin, A. y Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 1–19.

- Martin, C. L. y Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67–70.
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 5–17.
- McDonnell, M. y Morley, C. (2015). Men and women in IT entrepreneurship: Consolidating and deconstructing gender stereotypes. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 24(1), 41–61.
- Miller, C.F., Trautner, H.M. y Ruble, D.N. (2006). The role of gender stereotypes in children's preferences and behavior. In C. Tamis-LeMonda (Eds.) y L. Balter (Eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. Philadelphia: Psychology Press.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. y Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers and Education*, 51(4), 1523–1537.
- Nikolopoulou, K. y Gialamas, V. (2015). ICT and play in preschool: early childhood teachers' beliefs and confidence. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 409–425.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M. y Fiske, J. (2006). *Key Concepts in Communication and Cultural Studies (Studies in Culture & Communication)*. London: New York: Routledge.
- Santrock, J. (1994). *Child Development*. Madison: Brown & Benchmark.
- Signorella, M. L., Bigler, R. S. y Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13(2), 147–183.
- Strangor, C. y McMillan, D. (1992). Memory for expectancycongruent and expectancy-incongruent information: A review of the social and social developmental literatures. *Psychological Bulletin*, 111(1), 42–61.
- Somekh, B. (2007). *Pedagogy and Learning with ICT. Researching the art of innovation*. London/New York: Routledge.
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 413–424.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (127–146). New York: Macmillan Publishing Co, Inc.
- Tondeur, J., Valcke, M. y Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 494–506.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R. y Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in children: Developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14(4), 365–380.
- Strateške usmeritve nadaljnje uveljavljanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana, januar 2016. [Orientaciones estratégicas para una mayor introducción de las TIC en las instituciones educativas eslovenas hasta 2020, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Liubliana, enero 2016].
- Vitoulis, M. (2017). The formation of pre-service early childhood educators' perceptions about ICT use in early childhood education after an experiential approach. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 22–37.

NOTAS

- 1 El Libro Blanco es la base legal oficial para el sector educativo en la República de Eslovenia. El documento fue preparado por el Ministerio de Educación.
- 2 Nota de la T.: La modalidad de estudio paga en Eslovenia se ofrece a alumnos ya empleados o que por razones de trabajo no pueden asistir a las clases y exámenes del programa regular.